



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CORPOREIDADE, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

ELLEN BRITO DE SOUSA

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2018.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CORPOREIDADE, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

ELLEN BRITO DE SOUSA

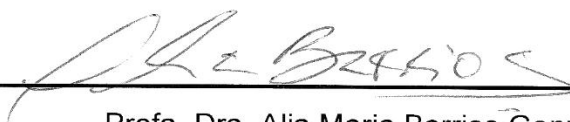
Trabalho Final de Curso apresentado à
comissão examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília –
FE/UNB - como requisito parcial para
obtenção do grau de licenciatura plena em
Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Alia Maria Barrios González

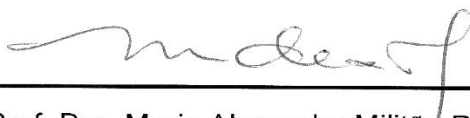
BRASÍLIA, DEZEMRO DE 2018.

Aprovado em:

Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Alia Maria Barrios González
Presidente – Faculdade de Educação/TEF/UnB



Prof. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Membro – Faculdade de Educação/MTC/ UnB



Prof. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Membro – Faculdade de Educação/MTC/ UnB



Prof. Dra. Tatiana Yokoy de Souza
Suplente – Faculdade de Educação/TEF/ UnB

DEDICATÓRIA

À minha família que sempre me apoiou e me incentivou nesta jornada. Aos meus amigos que me ofereceram apoio nos momentos difíceis. Aos meus professores e educadores que contribuíram a ser quem eu sou. Ao Grupo Junino Arrasta-pé que me acolheu tão bem a essa família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por possibilitar todas as conquistas presentes e as que ainda estão por vir, por sempre conspirar ao meu favor.

A minha família, que sempre acreditou em meu potencial. Ao meu avô, que sempre me deu apoio nessa trajetória acadêmica.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes com ideias, afeto, apoio e companheirismo.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação como ser humano o meu imenso obrigado por toda dedicação.

A minha orientadora, Alia Maria Barrios González, por me acolher no momento mais decisivo da minha graduação, por todo apoio, carinho, compreensão e contribuição para a realização desse trabalho.

Ao Grupo Junino Arrasta-pé por ter me acolhido e me permitido ser parte desta família, me presenteando com uma vivência tão única.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso buscou pesquisar a corporeidade, a cultura popular e a educação na perspectiva de estudantes de Ensino Médio, visto que se trata de um tema atual na educação, porém com poucas referências. Buscamos levantar as percepções dos estudantes sobre os temas de corporeidade e cultura popular, que são pouco abordados na educação. Com base em Wallon, Vigotski e Paulo Freire, através do materialismo histórico-dialético, o objetivo geral foi analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a articulação entre corporeidade, cultura popular e educação, a partir de sua participação em um projeto comunitário de cultura popular denominado Grupo Junino Arrasta-pé, destacando suas possíveis implicações em nível de desenvolvimento. O estudo empírico ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com quatro (4) estudantes do Ensino Médio, integrantes do Grupo Junino Arrasta-pé. Os resultados do estudo apontam que a participação dos jovens no grupo contribuiu na superação de timidez, reconhecimento dos movimentos culturais, respeito ao próximo, vivências de outras realidades e desenvolvimento de suas potencialidades.

Palavras-chave: Corporeidade. Cultura Popular. Educação. Ensino Médio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PAS – Programa de Avaliação Seriada

UNB – Universidade de Brasília

DF – Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL ACADÊMICO.....	10
MEMORIAL ACADÊMICO E PERSPECTIVAS FUTURAS	11
PARTE II – TRABALHO MONOGRÁFICO.....	16
1.INTRODUÇÃO.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1. Corporeidade, cultura popular e educação.....	21
2.2. A corporeidade e a Cultura Popular no Ensino Médio: reflexões na perspectiva do desenvolvimento integral.....	27
3. OBJETIVOS.....	34
3.1 Objetivo Geral.....	34
3.2 Objetivos Específicos.....	34
4. METODOLOGIA.....	35
4.1. Considerações Metodológicas	35
4.2. Local de realização do estudo.....	35
4.3. Participantes.....	36
4.4. Materiais e instrumentos.....	37
4.5. Procedimentos da pesquisa.....	37
4.6. Procedimentos de análise.....	38
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
7. REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES.....	60
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os estudantes	
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes maiores de 18 anos)	
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes menores de 18 anos e seus responsáveis)	

PARTE I – MEMORIAL ACADÊMICO

MEMORIAL ACADÊMICO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Em 1997, eu vim ao mundo, nasci e fui criada em Planaltina – Distrito Federal (DF), filha caçula. Com dois irmãos mais velhos e sempre rodeada de primos, passei a maior parte da minha infância convivendo, brincando e aprendendo no quintal de casa. Iniciei minha trajetória escolar no jardim de infância. Logo, fui adiantada da Educação Infantil para a segunda série. Eu e outros alunos fomos adiantados por análise da professora, por já estarmos aptos para a segunda série, e, sendo assim, contemplando os componentes curriculares da primeira série. Minhas memórias de infância deste ciclo se baseiam em minha vivência familiar, com meus primos e irmãos; eu não era muito ligada à escola. Os momentos mais prazerosos para mim eram os de brincadeira, de exploração do meu ambiente; no lote onde morei em minha infância, sempre haviam mil possibilidades de brincadeiras com meus primos. Também gostava de dançar com minha mãe; colocávamos uma saia longa e íamos dançar músicas ciganas.

Sempre fui uma aluna muito tímida e contida, não costumava me socializar e tinha poucos amigos. Esse bloqueio veio a se quebrar com o tempo, mas convivi por muito tempo com a timidez, que me fez perder oportunidades durante minha trajetória. Os momentos mais marcantes do Ensino Fundamental- séries iniciais eram os momentos de recreio e educação física, onde podíamos ser corpos livres, correr, brincar, gritar e colocar fora toda essa energia que reside na criança. Dentro da sala de aula, éramos contidos com atividades maçantes e sem sentido. Nas minhas brincadeiras mais caseiras, sempre gostei de brincar de escolinha. A profissão docente sempre me chamou atenção e me inspirou. Posso afirmar que ser professora foi desde muito tempo um dos meus desejos profissionais quando mais nova.

No Ensino Fundamental- séries finais, eu tinha uma motivação para frequentar a escola: eu tinha um grupo de amigas que foi construído desde a quinta série e se estendeu até o fim do Ensino Médio. Essa aliança que formamos foi um meio de nos fortalecermos e permanecermos firmes diante nossa trajetória escolar, e isso fez uma diferença enorme em nossas vidas. As aulas de artes no Ensino Fundamental eram as mais prazerosas para mim. Fazíamos inúmeros projetos e atividades práticas que contemplavam nossa relação com os outros e conosco. Eram aulas que inspiravam. Algumas amigas faziam curso de teatro e, de vez em quando, gravávamos filmagens

de criação nossa apenas para nos divertir. A professora de artes costumava passar trabalhos com gravações também, o que nos servia de incentivo para criações artísticas.

Durante o Ensino Fundamental, fiz um curso de informática que só me desmotivava. Naquela época, era como uma regra você ter um curso de informática, mas essa área não me agradou nem um pouco. Infelizmente minhas memórias sobre o ensino fundamental se constituem em momentos fora da sala de aula, com os amigos, em momentos de lazer e diversão. Quando penso na sala de aula nesse período, me vêm vagas memórias insignificantes.

Em 2010, ingressei no Ensino Médio, onde passei três anos muito significantes para minha vida, que contribuíram em minha constituição como ser humano, minha relação com o mundo e minhas perspectivas futuras de vida. O anseio dos estudantes de Ensino Médio é o de uma preparação para o vestibular. Eu me lembro dos intensos estudos para o vestibular. O Centro Educacional de Planaltina 01 me contemplou com excelentes professores, que me marcaram positivamente em minha formação e que contribuíram de certo modo para minha escolha de curso; inclusive, mantenho contato com alguns até hoje. Os professores contribuíam com aulas extras preparatórias para vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa de Avaliação Seriada (PAS).

No sábado, era oferecido um curso de matemática para alunos com dificuldades em exatas ou que desejassem um preparatório. O professor era extremamente simpático e com uma didática de aula muito prazerosa. Era muito difícil ver algum aluno entediado em sua aula, explorávamos os espaços fora de sala para aprender, o que contribuiu significativamente em nosso aprendizado.

No Ensino Médio, passei a pensar numa vida universitária. Várias profissões passaram por minha cabeça para o momento de escolhas. A docência sempre esteve entre elas. Nos primeiros anos de Ensino Médio, tive o desejo de cursar ciências sociais, por me inspirar em dois professores de sociologia que tive durante nesse período. Era uma disciplina que me agradava e que o professor a tornava mais leve ainda. Depois, pensei em cursar história, novamente por inspiração com o professor. Sempre que me identificava com algum professor, acabava me apegando à matéria e idealizando-a como perspectiva profissional. Fiz o primeiro vestibular para a

Universidade de Brasília (UnB) no início do terceiro ano para ciências sociais, porém, não passei. No meio do terceiro ano, optei por odontologia. Fiz o vestibular para uma faculdade privada, mas não dei início ao curso por questões financeiras.

No fim do Ensino Médio, prestes a me formar, eu precisava de uma solução imediata. Com toda pressão da família, escola e amigos com a idealização do plano perfeito pós Ensino Médio, fiz vestibular para uma faculdade privada, no curso de Letras - Português e Inglês. Não pesquisei sobre o curso nem tampouco tive tempo de refletir sobre o que eu queria para meu futuro. Com o incentivo do meu pai, comecei minha graduação em Letras. O ambiente universitário dessa faculdade em específico não me agradou. Eu me sentia presa em todos os sentidos, não tinha motivação alguma para continuar ali, nem mesmo em fazer amizades ou me focar nos estudos. Com o passar do tempo, percebi logo de cara que o curso não era para mim e acabei trancando o curso. Permaneci por um mês e meio no curso, mas que pareceram uma eternidade para mim. Eu não poderia continuar em um local onde eu não me sentia bem. Meu pais inicialmente me compreenderam e me deram espaço para eu me encontrar.

Prestei vestibular para a UnB no ano de 2014 para pedagogia, sem intenções ou expectativas. Lembro-me que todas minhas amigas do Ensino Médio foram realizar a prova também. Fui com meus preparatórios do Ensino Médio, e todo aprendizado que obtive durante esse período. Depois de alguns meses, após eu trancar o curso de Letras, uma amiga me ligou me pedindo para confirmar meu nome completo. Após eu confirmar, ela me deu a notícia de que eu havia passado no vestibular da UnB. Foi um momento único! Logo, dei a notícia aos meus pais e amigos e a ansiedade pelo curso tomou conta.

No primeiro semestre do curso, mais especificamente na disciplina “Projeto 1”, pude conhecer melhor a universidade. O ambiente foi extremamente acolhedor para mim, me apaixonei por esse lugar de possibilidades. É incrível poder fazer parte de um espaço tão abrangente, que possibilita a integração da educação em diversas perspectivas. O curso ao longo dos semestres veio me mostrando outras áreas voltadas à educação em que um pedagogo pode atuar.

Durante minha graduação, cursei várias disciplinas de diferentes áreas, mas ainda tinha dúvidas do que realmente queria. Fiz a disciplina “Projeto 3.1” na área da

Economia Solidária que se engajava nas perspectivas da educação popular. O projeto envolvia princípios de autogestão, viabilidade econômica, solidariedade e cooperação, com planejamento de metas e atividades voltadas à comunidade. O projeto teve uma grande importância para mim, descobri um potencial e prazer no trabalho com a comunidade. O contato com os projetos comunitários me fez descobrir o que eu realmente gostava. Não continuei o projeto, pois a professora teve que se afastar da universidade por motivos burocráticos. O Projeto 3.2 fiz na área de cinema e cultura afro-brasileira. Eu me identifiquei bastante com o tema e tive grande prazer durante o semestre, mas infelizmente não continuei com a professora, pois a mesma ia se aposentar.

Enfim, meus projetos não tiveram continuidade, mas sempre tive a noção de que gostaria de trabalhar com o corpo, com as culturas regionais e seus mais diversos aspectos, com uma educação que possibilitasse a construção de significados e sentidos, de desenvolvimento do sujeito de maneira integral.

A minha descoberta pela corporeidade se promoveu em instâncias fora da universidade. Percebi as propostas educativas em cada atividade popular que me envolvi e vivenciei, em alguns projetos que me possibilitaram maior curiosidade sobre a corporeidade e educação. Dentre essas atividades, a capoeira é uma arte que faz parte da minha vida, que possui um significado profundamente ligado às mais diversas expressões do ser humano, no corpo, na dança, na luta e no canto, através da resistência e tradição do povo negro. Participo também de um projeto comunitário de brincadeiras de rua no meu bairro, com intuito de incentivar as crianças a conhecerem brincadeiras não tão exploradas hoje em dia, a vivenciarem o brincar e experimentar a tradição das brincadeiras, estas que promovem o uso do corpo para atividades prazerosas, dinâmicas, educativas e significativas.

O projeto que me inspirou a escrever minha monografia, o Grupo Junino Arrasta-pé, consiste num grupo de quadrilha junina, aberto à comunidade de Planaltina- DF e entorno, que promove um trabalho dinâmico com dança e teatro com aspectos culturais regionais do Nordeste. O projeto abrange jovens e adultos das mais diversas idades e culturas. Foi através do grupo que surgiu meu maior interesse em fazer parte desse movimento cultural, me aprofundar mais nos conhecimentos das tradições populares. É através do movimento junino que estou me descobrindo como arte educadora.

As minhas perspectivas futuras consistem em me aperfeiçoar sempre como educadora, buscar novos conhecimentos que venham agregar em meu desenvolvimento e que possibilitem uma integração da educação e suas diferentes instâncias de corporeidade, seja na dança, no teatro, no canto ou na arte. Pretendo me aprofundar ou me especializar na área de arte e cultura para desenvolvimento de possíveis projetos culturais populares, na instância de arte educadora. Prestar concurso para área de educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal também estão em minhas perspectivas.

PARTE II – TRABALHO MONOGRÁFICO

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade na qual o nosso corpo é utilizado majoritariamente para produção e reprodução das condições capitalistas e, conseqüentemente, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126). O corpo é educado para a adaptação às condições e exigências de vida em uma sociedade determinada. Atualmente a docilização dos corpos aparece principalmente na escola, estabelecida por uma privação de expressões e pensamentos, sendo preconizado o desenvolvimento de boas condutas por meio de corpos obedientes que pouco expressam suas subjetividades; neste olhar, nega-se o movimento corporal como parte integrante no processo de aprendizagem do estudante.

Sendo assim, é importante ressaltar o papel da corporeidade na unificação e ressignificação de experiências e vivências cotidianas. Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um mesmo organismo e o movimento, como um aspecto intrínseco à vida que reflete a relação entre o plano afetivo, emocional e cognitivo (FABRIN, NÓBREGA & TODARO, 2014). A nossa percepção e relação com o mundo é também corporal; o mundo não é o que pensamos, mas sim o que vivenciamos de maneira integral. Considerar essas perspectivas sobre o corpo e o movimento no contexto da Educação é pensar em um modelo educativo mais abrangente que não dicotomize corpo e mente e que reconheça a centralidade de um corpo, que é indissociável da mente (corporeidade), para a formação integral do ser. Nos diferentes contextos educativos (formais ou informais), qualquer conhecimento atravessará o canal corporal (FABRIN, NÓBREGA & TODARO, 2014).

Segundo Lima, Neto e Rocha (2017), com a atual proposta de reforma do Ensino Médio, este passa a ser direcionado, exclusivamente, ao preparo do aluno para o mercado de trabalho, visando um ensino mais tecnicista e deslegitimando a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, arte, educação física, entre outras. A liberdade do aluno em escolher qual área de formação ele deseja e se aprofundar na mesma é característica de uma formação tecnicista, que acaba interferindo negativamente em possíveis experimentações em outras áreas de conhecimento, que também são importantes para o desenvolvimento integral do

indivíduo. O caráter técnico do Ensino Médio restringe e limita as possibilidades de vivências significativas na formação do estudante, no que diz respeito às disciplinas de cunho não obrigatórias, como Artes e Educação Física, que são disciplinas que possibilitam o desenvolvimento voltado à corporeidade e educação (LIMA, NETO & ROCHA, 2017).

Por mais que a corporeidade não seja tão explorada no Ensino Médio, ainda assim, é significativa para os estudantes, que costumam significá-la como um momento de “libertação” ou “lazer” (SILVA, VELOSO & PINTO, 2015). Na cultura escolar brasileira, as disciplinas que tradicionalmente podem e têm liberdade de desenvolver atividades corporais (ex: Artes e Educação Física) costumam ser colocadas em segundo plano. A Educação Física, na maioria das vezes, é assumida como um momento de distração, resumido meramente a práticas esportivas, desconsiderando a prática da corporeidade (BOZZA & AHLERT, 2009). Não costuma haver espaço para outras atividades corporais, além do esporte, que poderiam abrir possibilidades para um processo de conscientização sobre o corpo e tudo que está ao seu redor, como a dança, as artes marciais, o teatro e as demais práticas que se encontram no currículo do Ensino Médio, que envolvem o corpo e suas possibilidades de subjetivação.

No contexto dessa temática surgem indagações como: Quais as concepções dos estudantes sobre as possíveis implicações em nível de desenvolvimento a partir de sua participação em um projeto comunitário de cultura popular? Qual a importância da corporeidade em instâncias de desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e cultural? Partindo desses questionamentos, o objetivo geral do trabalho foi: Analisar as concepções de estudantes do Ensino Médio sobre a articulação corporeidade, cultura popular e educação a partir de sua participação em um projeto comunitário de cultura popular denominado Grupo Junino Arrasta-pé, destacando suas possíveis implicações em nível de desenvolvimento.

Partindo da importância da corporeidade para o desenvolvimento integral, o presente trabalho tem como base ideias de grandes pensadores que contribuíram e ainda contribuem com suas teorias para a Educação. Vygotsky, Paulo Freire e Wallon, partindo do materialismo histórico-dialético, contribuem para a concepção de uma visão do sujeito histórico-cultural que se constitui de maneira integral, através de sua interação dialógica com o mundo e consigo mesmo. Essa perspectiva interativa

permite a construção de uma educação mais significativa, pautada na forma de vivenciar e experimentar a realidade.

Diante da pouca valorização de corporeidade na Educação, especialmente no Ensino Médio, este trabalho se pauta na temática investigada da corporeidade, da cultura popular e da educação na perspectiva de estudantes de Ensino Médio participantes do movimento cultural do Grupo Junino Arrasta-pé, que será melhor detalhado posteriormente no trabalho.

Desde a minha entrada no grupo no ano de 2018, eu me senti imensamente agraciada por um movimento cultural tão rico, que persiste e resiste há tantos anos em minha cidade. Durante a minha vivência e experiência no grupo, pude notar algumas fortes influências nas vidas dos quadrilheiros. O grupo é composto por jovens e adultos e tem funcionado como uma importante ferramenta na vida dos que vivenciam o grupo cultural. De forma positiva, o projeto vem alcançando inúmeros jovens e adultos que notavelmente sentem prazer em estar no movimento junino. Diante essas percepções, o meu desejo de integrar meu projeto de pesquisa ao Grupo Junino Arrasta-pé veio do imenso prazer de fazer parte do projeto e pelas indagações e curiosidades dos jovens acerca do projeto, pelas percepções dos estudantes de Ensino Médio diante sua participação no grupo e suas implicações, sejam elas negativas ou positivas.

A corporeidade, ainda que exista em alguns ambientes educativos, fica restrita majoritariamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio, fica em destaque o desenvolvimento cognitivo, o que faz com que muitos estudantes busquem atividades significativas fora do contexto escolar, dispensando diversas possibilidades de acolhimento e pertencimento à escola.

No contexto dessa temática, surgem indagações como: Quais as percepções dos estudantes sobre as possíveis implicações em nível de desenvolvimento a partir de sua participação em um projeto comunitário de cultura popular? Qual a importância da corporeidade para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e cultural? Partindo desses questionamentos, o objetivo geral do trabalho foi analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a articulação corporeidade, cultura popular e educação, a partir de sua participação em um projeto comunitário de cultura popular, destacando implicações em nível de desenvolvimento destes sujeitos.

Entendemos como percepção “o ato pelo qual a consciência apreende um dado objeto, utilizando as sensações como instrumento” (NÓBREGA, p.141, 2008). A percepção também pode ser compreendida como uma interpretação sempre provisória e incompleta, sem resumir-se a um conhecimento exaustivo e total do objeto (NÓBREGA, 2008).

O presente trabalho monográfico foi dividido em seis capítulos. No segundo capítulo, logo após a presente introdução, foram apresentados dois tópicos do referencial teórico. O primeiro tópico traz um levantamento teórico sobre o tema, conceituando a corporeidade e a cultura popular em interface com a educação. O segundo tópico abrange a corporeidade e a cultura popular no Ensino Médio, ressaltando a articulação dos dois temas no contexto educativo e sua importância para o desenvolvimento do sujeito como ser integral.

No terceiro capítulo foram apresentados os objetivos do estudo empírico. O quarto capítulo descreve a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, com a utilização da técnica de entrevista semiestruturada. E, por fim, no quinto e sexto capítulo, são discutidos os resultados e apresentadas as considerações finais do trabalho de pesquisa realizado, suas contribuições para a área educacional, assim como reflexões sobre a corporeidade, a cultura popular e a educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Corporeidade, cultura popular e educação

*“[...] Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível[...]. “
(Croniqueta 27 – Wagner Wey Moreira)*

Tendo em vista que a educação tradicional limita as práticas corpóreas, a corporeidade se apresenta como um aspecto a ser repensado nos processos educativos, em função de sua importância no desenvolvimento integral do sujeito nos processos educativos. O ser humano é constituído pelos aspectos físicos, cognitivos, psicológicos, afetivos e sociais, que induz a um pensamento de educação mais amplo e complexo, que contemple essas instâncias promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

“Falar de uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isso existencial) a ser homem, a existir como ser humano. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade.” (MOREIRA, 2012, p.135).

O corpo não se resume a uma conjuntura de músculos e ossos, mas sim a uma integração do ser (corpo, mente e espírito) e sua relação com o mundo, conforme observado por Souza “a compreensão do termo corporeidade vem unir o que a ciência durante séculos dicotomiza (corpo e mente)” (SOUZA, 2001, p. 195). Somos seres em movimento, em ação, em comunicação, em linguagens verbais e não-verbais, em potenciais de expressões de sentimentos e significados. Esses movimentos, quando conscientizados, têm a capacidade de filtrar as sensações e reorganizar o organismo, considerando a unidade mente-corpo em seu desenvolvimento pleno, ampliando o campo de reflexões entre as relações corpo, natureza e cultura.

Falar de corporeidade é pensar fora da visão dualista cartesiana, que separa o homem em mente e corpo, que considera o ser humano como um ser mecânico, sem considerar suas vontades, desejos e subjetividades, e que o ser humano sente e age de forma integrada. O pensamento cartesiano é pautado na racionalidade instrumental, no exercício do controle e no domínio da natureza, que levam à racionalização das práticas corporais, buscando-se a padronização dos corpos. (NÓBREGA, 2000).

Pensar a corporeidade inserida na educação abre um leque de possibilidades na vida do educando, segundo Benetti: os “corpos humanos são impregnados de impressões e sensações que fazem da nossa cognição uma subjetividade, baseada na afetividade, na socialização e na interpretação de situações concretas de vida” (BENETTI, 2002, p. 126). Desenvolver a educação integrada à corporeidade possibilita maiores possibilidades de significação ao educando. Promover espaços de liberdade que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades que podem se legitimar durante o processo de descobertas subjetivas de cada educando é parte resultante dessa integração entre corpo e educação.

O uso do corpo ainda é inferiorizado nos estabelecimentos educativos, quando comparado às atividades cognitivas, estabelecendo-se um distanciamento entre aprendizagem e experiências corporais. Segundo Nóbrega, “o corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano” (NÓBREGA, 2005, p. 603). Entretanto, corpo e movimento podem ser vistos como promotores de desenvolvimento de aptidões nos processos de aprendizagem, descoberta e autoconhecimento. A corporeidade se desenvolve também na integralidade do ser humano, considerando o desenvolvimento psíquico, social, afetivo e biológico do mesmo.

A educação é uma atividade para a vida e que acontece durante a vida. Ela pode acontecer em família, na rua, na escola, na convivência com o outro, nos processos de descoberta do mundo e demais espaços sociais. As vivências que extrapolam o simples objetivo de transmissão de conhecimento e viabilizam o desenvolvimento da totalidade das dimensões psicológicas do ser humano também são ações educativas. Estas ações costumam ser retiradas do contexto escolar por opção ideológica, ao passo que vivemos em uma sociedade que valoriza a docilização dos corpos para a produção e reprodução das condições capitalistas. Entretanto:

A Educação, segundo Wallon, é um fato social. O homem é um ser social e, mais ainda, membro de uma sociedade concreta, nela atuando, modificando-a e sendo por ela modificado. Quando se ignora a dimensão social e política da Educação, faz-se obra educativa artificial e limitada. Entendia que a Escola Tradicional seleciona as atividades e conteúdos muito mais por uma opção ideológica do que por princípios psicológicos. (NAUJORKS, 2000)

As instituições escolares têm papel fundamental no desenvolvimento do ser, tanto que as expectativas maiores dos pais e da sociedade em relação à educação das crianças e jovens são depositadas nitidamente na escola, deixando aos seus

cuidados todo tipo de aprendizado estritamente de caráter escolar. Para Wallon (1975, apud Naujorks, 2000) o mérito da Educação é desenvolver o máximo as potencialidades de cada indivíduo. É nesse mesmo indivíduo que devem ser buscadas as possibilidades de superação, compensação e equilíbrio funcionais.

O corpo é capaz de compor ações de integração, emoção, contato social e demais relações, quebrando o estigma de que o corpo é somente utilizado em prol da sobrevivência numa perspectiva biológica. A teoria Walloniana compreende que o movimento possui papel importante no desenvolvimento da afetividade e da cognição, sendo que motricidade, afetividade e cognição são aspectos inter-relacionados e interdependentes. Nesta perspectiva, o movimento é compreendido em seu teor expressivo (motricidade expressiva), vinculado à função tônica como meio de exteriorização de sentimentos e emoções (GALVÃO, 1995). A psicogenética Walloniana, segundo Galvão (1995), não se pauta no desenvolvimento intelectual como meta principal, e sim na valorização da expressividade do sujeito em sua autoconstrução, valorizando a expressão e as vivências subjetivas, que podem ser propiciadas na escola por meio de atividades no campo da arte.

É fundamental lembrar que cada indivíduo possui uma historicidade, cada corpo traz diversidades individuais e culturais, traz significações e expressões culturais que se constituem e se transformam no contexto das diversas práticas socioculturais onde está imerso. Compreender a importância dessas diversas práticas socioculturais para a constituição do ser humano, significa entender o papel da cultura popular para o processo de desenvolvimento e para o ato educativo. A cultura popular, é entendida por Brandão e Fagundes (2016) como um conjunto de práticas culturais de um determinado povo que se constitui de memórias, histórias, costumes e tradições, . Assim, a cultura popular deve ser valorizada pela educação formal. “Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p.95).

Pensar a educação atrelada às culturas populares é transgredir os tradicionais pontos de conhecimentos e valorizar as descobertas, possibilitando a compreensão da formação de povos na sociedade, valorizando suas memórias e constituindo novas formas de saberes contemporâneos, que tornem os estudantes sujeitos críticos e conscientes da diversidade cultural na qual estão imersos. Em uma perspectiva

histórica, essas culturas populares, de certa forma, sempre contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro. Além disso:

“Freire lembra que outra referência seria a da clareza de que a educação trava uma relação dialética com a cultura e que, portanto, não poderia a experiência educativa sobrepor-se à realidade contextual desses sujeitos, sob pena de repetir as falhas da educação alienada.” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p.96 e 97)

Conhecer e se reconhecer na diversidade cultural, identificar-se e ler o mundo através de sua cultura, deveriam ser práticas comuns na escola. Por mais que as expressões culturais de uma mesma sociedade não sejam únicas, todas são expressões constituintes do ser. De acordo com Freire (1983), a cultura deve ser entendida como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura é resultado de seu trabalho, resultado de seu constante esforço criador e recriador. Sendo assim, a articulação entre a cultura popular e a educação remete ao método de educação dialógica, a uma educação comunicativa que abre o espaço para o ato de pensar e conhecer o mundo de maneira ativa e contextualizada. Freire (1985) destaca o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. De acordo com Freire (2014), o processo educativo exige respeito aos saberes dos educandos, aos saberes das classes populares, estes que são constituídos e construídos na prática comunitária. O ser humano é um resultado de suas vivências e de suas experiências, a partir de fatores individuais, sociais, históricos.

Segundo Mendes e Nóbrega (2009), a cultura de maneira geral é constituída por um conjunto de textos criados pelos seres humanos. Esses textos não envolvem apenas a linguagem verbal, mas também construções como a dança, os jogos, os mitos, os ritmos, entre outros. Ou seja, as diversas manifestações da cultura popular podem ser entendidas como meios de expressão e transformação das significações compartilhadas socialmente. Podem ser entendidas como ‘mediadores’ de conteúdos simbólicos. ‘Mediadores’ que, apesar de sua diversidade, estão em constante comunicação, uma vez que pertencem a um mesmo macrossistema comunicativo que permite a compreensão das manifestações culturais individualizadas. Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002). Um elemento comum das diversas manifestações da cultura

popular é a vivência que se expressa através do corpo e seu movimento. Um corpo que é histórico e que se renova a cada experiência com o meio e com o outro. Um corpo humano que precisa estar com outros corpos a fim de ser ele mesmo (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Para Vigotski (2009, p.26), “a experiência é o motor do desenvolvimento na cultura e envolve a experiência individual, social e histórica”. De acordo com o autor, a nossa vida, o nosso trabalho e os nossos comportamentos têm como base um amplo leque de experiências transmitidas ao longo das gerações. Experiências que não se transmitem de pais para filhos através do nascimento, mas que se transmitem na relação do indivíduo com/no meio. Vigotski (1994) chama essa experiência de experiência histórica. Entretanto, a experiência não pode ser compreendida somente em uma perspectiva histórica e social; ela também precisa ser compreendida em uma perspectiva histórica e individual. A forma como o indivíduo experiencia emocionalmente uma situação específica está estreitamente relacionada com o tipo de significado, ou de entendimento, que ele tem dessa situação específica. Ou seja, a experiência é significada pelo indivíduo a partir de sua história de vida e do seu momento de desenvolvimento. Essa experiência vivida tem caráter constitutivo, pois determina a consciência. A experiência vivida destaca o papel das emoções e do corpo na construção dos significados compartilhados culturalmente. Nesse sentido, “falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo” (SMOLKA, 2006 p. 108). De acordo com a autora, na raiz da experiência, está o outro e o signo, aquilo que se produz na interação com o outro e que possibilita a produção de sentidos. Na perspectiva dialética:

sensibilidade orgânica e as sensações vão se tornando significativas, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação (produção de signos) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela linguagem (lógica, razão – logos); as direções e orientações das (inter)ações (de quem, para quem, para o que e como as ações se dirigem) significam, relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história) (SMOLKA, 2006, p. 108).

Partindo dessas considerações sobre a experiência vivida e sobre o corpo como sede de signos e significados, Nóbrega (2014) enfatiza a importância da corporeidade nos espaços escolares. De acordo com a autora, para a maioria dos professores, o corpo e o movimento são conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física. Essa visão restringe o corpo e o movimento a categorias que excluem as

possibilidades que o corpo revela os signos e significados construídos pelas pessoas em desenvolvimento e interação. Entretanto, os diversos signos e significados que as crianças e jovens constroem devem ser valorizados, o que significa respeitar o movimento e o corpo nos espaços escolares através de diversas atividades que envolvam vivência e expressão. Nesse sentido, destacam-se atividades como a dança, o teatro, os jogos, e os esportes, dentre outras. Atividades que se configuram práticas da cultura popular e que permitem compreender melhor nossos corpos, nossas crenças, nossos valores e nossa sociedade (MILANI, 2014).

A dança existe desde os primórdios, com finalidades de preparação para a caça, rituais para os deuses e como linguagem expressiva. Durante a evolução da sociedade, do ser humano e da cultura, foram se estabelecendo novos significados na dança, como expressão cultural dos diferentes povos. Transmitidas de gerações a gerações, as danças folclóricas “retratam épocas e etapas do desenvolvimento socioeconômico, seus usos, seus costumes” (NANNI, 1998, p.1). Através do corpo, mais precisamente pela dança, é possível conhecer a expressividade de culturas. Segundo Milani (2014), os valores, crenças, emoções e concepções de mundo estão intrinsecamente ligados às manifestações expressivas, como a dança, que, atrelada à educação, permite educar para compreender a condição humana. A arte da dança deve ser vista como uma manifestação humana, cujos significados ampliam a consciência do corpo e sujeito nas mais diversas culturas.

As danças em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos, são representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeados de emoções, de expressão e de comunicação do ser e de suas características culturais. É ela que traduz por meio de gestos e movimentos a mais íntima das emoções, acompanhada ou não de música e do canto ou de ritmos peculiares (NANNI, 1998). O movimento corporal, quando trabalhado com intencionalidade educativa, amplia o repertório corporal, o conhecimento do corpo relacionado a outros contextos, elevando a consciência da corporeidade.

2.2. A corporeidade e a Cultura Popular no Ensino Médio: reflexões na perspectiva do desenvolvimento integral

Por meio da arte o homem pode conseguir apreender a realidade, não só para suportá-la, mas, principalmente, para transformá-la, ou seja, para humanizá-la e, dialeticamente, humanizar-se.
(Maria Inês Hamann Peixoto, 2003)

A articulação corpo-escola ainda é fundamentada na instrumentalização do corpo, assegurado por atividades estritamente disciplinantes, instrumentais e civilizadoras de cunho acessório para a educação. As tradicionais concepções ainda representam a mente como entidade separada do corpo. Nóbrega (2005) afirma que a cognição emerge da corporeidade a partir da relação entre o eu e o mundo, resultando na unidade mente-corpo. Cabe refletir a vivência do corpo em movimento como espaço criador de sentidos que possibilitam a compreensão da percepção (como um acontecimento da motricidade) e que se pauta na decodificação de... (continuar a ideia) e na estrutura do corpo perante múltiplos contextos.

A cultura popular, entendida como um conjunto de manifestações de classes populares da comunidade e como movimento de preservação de sua identidade, ainda é pouco valorizada pela sociedade e pelos estabelecimentos educativos. Articular a cultura popular e a educação remete à legitimação da existência das diversas culturas que fazem parte do processo histórico brasileiro. Estas culturas podem e devem ser trabalhadas nas escolas, como conhecimento e identificação dos costumes e tradições pertencentes a grupos sociais, desde o passado até os dias atuais, que levam adiante saberes, costumes e valores. Tratar esses saberes e expressões na escola é valorizar a cultura, a não tratá-los apenas como credences, como algo exótico e/ou afastados da realidade.

No contexto do Ensino Médio, esses saberes e costumes populares são pouco trabalhados, embora os mesmos se encontrem presentes no cotidiano dos estudantes na cultura familiar e comunitária. De acordo com Marques (2000), essa pouca valorização dos saberes e costumes populares retira a função de transformação social da educação, que passa a ser um processo de domínio caracterizado pelo desrespeito à cultura e valores dos outros:

A educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão

inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais (MARQUES, 2000, P. 68).

Além disso, é fundamental o compromisso da escola com o desenvolvimento integral do estudante, a ampliação e uma reorganização do espaço de aprendizagem e convivência, em uma lógica de integração do aprendizado com os diversos conhecimentos. Arroyo (2012) defende essa reorganização no sentido de:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44-45).

No cotidiano comunitário, existem diversas manifestações da cultura popular que se constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a valorização de seus contextos culturais. Uma dessas manifestações é a quadrilha junina, que faz parte de atividades folclóricas em datas comemorativas nas escolas, de forma sistemática. Porém, essas celebrações escolares costumam ser realizadas sem grandes reflexões em uma perspectiva histórico-cultural. De acordo com as ideias de Freire (1985), cabe aos educadores a co-responsabilidade pela preservação desses movimentos ou manifestações culturais através do trabalho dialógico e reflexivo. É importante reafirmar que a responsabilidade da preservação das manifestações culturais, além da escola, é dever da comunidade e do cidadão. O autor defende o diálogo como forma mais segura para a educação libertária, onde o ato de conhecer e pensar estão diretamente relacionados, a partir da contraposição de ideias que levem a outras ideias. Portanto, conhecer os movimentos culturais nos leva também a conhecer e identificar nossa cultura. O sujeito só pode compreender a diversidade cultural quando ele faz parte dela, se sente parte dela e a vivência. Caso contrário, o movimento cultural cai na perspectiva do exótico, do diferente, e não é significado como uma manifestação cultural de outros sujeitos.

A manifestação do movimento junino nas escolas tem como base o desenvolvimento mais básico possível dessa arte, no que diz respeito ao processo dinâmico dessa manifestação cultural, Barreto e Pereira (2002) afirmam que os festejos juninos estão entre as maiores tradições populares, caracterizados por sua riqueza de manifestações folclóricas. As quadrilhas juninas mantêm o caráter popular

que perpassa do tradicional ao estilizado. Muitos processos de mudanças nas quadrilhas juninas são adaptações à modernidade, às transformações do tempo, preservando sua estrutura básica passada de gerações para gerações. Isso nos permite lembrar que uma sociedade em mudança requer uma escola que acompanhe esses processos dinâmicos e se modifique também. Segundo Santos, a inovação faz parte de um “[...] dinâmico processo de apropriações e ressignificações inerente às expressões culturais, a quadrilha foi se configurando com características bastante especiais” (SANTOS, 2008, p.59).

Dessa forma, a dança como um dos elementos constituintes do movimento junino, junto à arte cênica, propicia espaço para experiências estéticas, que estimulam o autoconhecimento do sujeito participante. A construção desse desenvolvimento vai além de aspectos cognitivos, sociais e motores, propiciando o envolvimento afetivo, cultural e artístico, superando a tradicional significação da dança que se estabelece em padrões de movimentação. A integração da atividade artística com a escola é possível na percepção de conhecimentos, vivências e experiências, segundo Marques (2010, p.145):

A proposta metodológica de Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade).

A partir desses aspectos de ensino e aprendizagem das manifestações culturais que envolvam linguagens artísticas, o educador possibilita a abertura de novas formas de conhecimento e aprendizagem que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, a partir da relação do corpo com questões sociais, históricas, culturais e experiências estéticas. Partindo deste princípio educativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica compreendem que a qualidade da educação deve ser construída coletivamente através de relações entre os sujeitos, assim:

Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. (BRASIL, 2013, p.153)

A educação se dá em diferentes espaços e contextos, com diversas representações de mundo e sociedade. Toda a subjetividade é concebida através das

diferentes formas e abordagens das práticas educativas. No caso da educação básica formal, suas diretrizes especificam que:

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2013, p. 162)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do estudante de Ensino Médio é previsto nas diretrizes para uma formação integral que compreenda o princípio da unidade entre pensamento e ação, na teoria e na prática, propiciando a unificação das dimensões científicas, tecnológicas e culturais, ou seja:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2013, p. 162)

Em relação à reforma do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, que prevê como obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio as disciplinas: língua portuguesa, língua matemática e língua inglesa, e as demais disciplinas como artes, filosofia, educação física, sociologia serão disponibilizadas conforme o sistema de ensino definir, deixando a mercê da escola a disponibilidade de ofertas dessas disciplinas. O ensino de artes aparece como coadjuvante no currículo do Ensino Médio. O atual modelo de Ensino Médio prioriza a superação de um ensino fragmentado para que o estudante se aprofunde em uma das áreas de conhecimento, porém, em meu ponto de vista, traz um esvaziamento e afunilamento de opções de entrar em contato com conhecimentos que são fundamentais para a formação integral dos alunos.

A mera ampliação de horas no Ensino Médio não caracteriza uma educação integral. Na minha compreensão, essa mudança é orientada para um ensino tecnicista que prioriza a preparação para o trabalho. No documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) prevê-se como componente obrigatório da educação básica o ensino de arte “II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2013, p.186).

As linguagens artísticas nunca foram muito abordadas na educação básica e, no Ensino Médio, sua presença acaba sendo, muitas vezes, inexistente. No entanto, é visível que, mesmo quando o ensino de artes ainda era obrigatório, pouco se via o desenvolvimento da corporeidade, através de atividades que promovessem a expressão e consciência do corpo enquanto elemento primordial de aprendizagem. As abordagens artísticas ainda causam certa estranheza nos profissionais da educação, e até mesmo nos estudantes, conforme identificado por Bozza & Ahlert (2009). Tal fato pode acontecer pelo desconhecimento do assunto, pelo modelo hegemônico de educação instrumental ou por falhas na formação dos educadores, dificultando que haja espaços pedagógicos para desenvolver a corporeidade. Na maioria dos estabelecimentos educativos, a dinâmica do ensino da arte se reduz ao ensino teórico limitado às artes visuais.

A corporeidade tem sido trabalhada na educação esporadicamente e de forma mecânica através da educação física, embora existam outras possibilidades como a dança e o teatro. No caso específico do Ensino Médio, a escassez de atividades que abrangem a corporeidade e as manifestações da cultura popular pode estar relacionada com uma visão tecnicista dessa fase educativa. Com a carência de atividades artísticas e/ou corporais, projetos ou aulas mais dinâmicas e contextualizadas na realidade dos estudantes, é frequente que estes busquem outras alternativas de formação fora da escola, na maioria das vezes por lazer, em busca de espaços que propiciem uma maior liberdade de serem eles mesmos. Muitos espaços extraescolares acabam propiciando a integralidade pretendida e necessária no espaço educativo formal. Ao atentar para o contexto escolar, vemos que há resquícios de uma educação que ainda fragmenta o corpo, pois, conforme Nóbrega (2005, p. 603), o “corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano”

Educar integralmente consiste no ato educacional que objetiva a formação de um cidadão autônomo, crítico, consciente e criativo, não se limitando ao tradicional sistema de ensino-aprendizagem em que o professor deposita seus conhecimentos no aluno. Paulo Freire propõe a educação para a liberdade numa relação horizontal, onde o diálogo esteja sempre presente como ferramenta de aprendizado. Segundo Freire (2002, p. 70), “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto,

desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Marques e Oliveira (2005), tomando como referência a teoria histórico-cultural, enfatizam o papel do ambiente cultural, onde o ser humano está inserido, para a construção do conhecimento. Construção que se dá através das experiências vividas e da interação do sujeito com seu ambiente sociocultural. Assim como afirma Freire (2002, p. 68), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Nenhum fato ou acontecimento se justifica por si mesmo. É preciso considerar as particularidades na totalidade. É necessário considerar as relações e correlações, reconhecer os homens como verdadeiros sujeitos históricos.

Toda aprendizagem, segundo Vigotski (1991), com a qual o indivíduo se defronta na escola tem como base as experiências vividas e os diversos contextos socioculturais onde a pessoa está imersa. A aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente ligados desde o nascimento da criança. A aprendizagem se inicia antes mesmo do contato direto com a escola. Vigotski (2001, p. 456) afirma que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

A função primordial da educação é a transformação de si e da sociedade. Para tal transformação, é necessário que a educação seja significativa para os estudantes, que promova o prazer pelo conhecimento, através do outro e com o mundo. Portanto, é importante propiciar meios facilitadores de autonomia de pensamento, criticidade, criatividade e liberdade. O professor, na concepção vigotskiana, como organizador do meio, tem a função primordial de facilitar e organizar o espaço educativo para promover leituras de mundo a partir das subjetividades de cada sujeito. Vigotski (2001, p.452) afirma que:

[...] até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação.

Essa prática de facilitação do saber ao aluno como sujeito ativo em seu desenvolvimento e aprendizagem, que possibilitam o ato de indagar, pensar ou questionar. A aprendizagem visa construir conhecimentos a partir de ações compartilhadas, que possibilitam celebrar a heterogeneidade e a diversidade nas relações de aprendizado, vivências e experiências. Pensar a educação conectada à corporeidade e à cultura popular é valorizar as subjetividades e a diversidade que constituem a vida e fazem parte da formação humana.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a articulação corporeidade, cultura popular e educação a partir de sua participação em um projeto comunitário de cultura popular denominado Grupo Junino Arrasta-pé, destacando suas possíveis implicações em nível de desenvolvimento.

3.2 Objetivos Específicos

1. Verificar as compreensões de quatro (4) estudantes de Ensino Médio, participantes do Grupo Junino Arrasta-pé sobre a vinculação de corporeidade, cultura popular e educação;
2. Identificar as percepções dos quatro (4) estudantes de Ensino Médio sobre as possíveis implicações em nível de desenvolvimento, durante sua participação no Grupo Junino Arrasta-pé.

4. METODOLOGIA

4.1. Considerações Metodológicas

O presente estudo utilizou-se da pesquisa qualitativa para descrição e análise de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARD; SILVEIRA, 2009).

Foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento principal de pesquisa. A entrevista semiestruturada é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes” (MINAYO, 2008). Ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” (MINAYO, 2008), em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (CERVO; BERVIAN, 2007).

4.2 Contexto de realização do estudo

O presente estudo foi realizado com quatro (4) adolescentes do Grupo Junino Arrasta-pé, um grupo de quadrilha junina que vem se consolidando há onze anos no DF. Trigueiro (2007) afirma que as quadrilhas “são manifestações culturais contemporâneas (re) significadas para atender às demandas de consumo da sociedade midiaticizada, em que se misturam as experiências tradicionais modernas” (p. 1).

De acordo com o Art. 1º do capítulo 1 do Estatuto Social do Grupo Junino Arrasta-pé, “O grupo é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, fundada em 1º de abril do ano de 2007.”. É parte dos objetivos e finalidades do grupo de acordo com o Estatuto Social do Grupo Junino Arrasta-pé no Art. 3º do capítulo 1:

I – realizar, e incentivar a realização e a prática de atividades culturais, sociais e esportivas; II – desenvolver, fortalecer e zelar pela cultura junina, folclore brasileiro, artes cênicas e tradicionais do nosso país; III - buscar a integração e desenvolvimento dos associados; IV - promover eventos sociais visando a arrecadação de recursos para cumprimento das finalidades da associação; V – firmar contratos, convênios, parcerias e outros acordos, com a iniciativa privada, órgãos municipais, estaduais, federal, autarquias, institutos, fundações, etc. com o objetivo de atingir as suas finalidades; VI - promover e/ou desenvolver cursos profissionalizantes e projetos sociais em benefício dos associados e da comunidade.

Nascido no ano de 2007, numa escola de Ensino Médio do bairro Vale do Amanhecer, localizado em Planaltina- DF, o Grupo Junino Arrasta Pé busca a valorização do movimento cultural junino brasileiro. O Grupo utiliza elementos da dança, do teatro e das expressões artísticas com temas que retratam a importância da literatura, da música nacional e dos movimentos sociais que marcaram nossa nação, tão rica em cultura e em todas as suas expressões.

Desde a fundação do grupo, houve o intuito de se expressar e manifestar seus talentos individuais, de levar suas belezas internas (tantas vezes escondidas) ao palco, à rua e a festas populares. Ao longo de onze anos de existência, passaram pelo grupo mais de duzentas e cinquenta pessoas.

O Grupo Junino Arrasta Pé se concentra no início do mês de março de cada ano para montagem do espetáculo, criação de peças, criação de coreografias e conclui suas atividades em meados de agosto. Durante os meses de maio, junho, julho e agosto de cada ano, é apresentado o resultado desse trabalho em uma estimativa de vinte festas populares durante o movimento junino, em festas de todo o DF e entorno.

O grupo, além de manifestar sua arte através da dança e espetáculos teatrais, busca promover em seus dançarinos o empoderamento, no sentido de fomentar a participação de jovens e adultos pela conscientização de movimentos culturais presentes na cidade e promover vivências culturais que, de alguma forma, os levam a um pensamento e conhecimento mais reflexivo.

Em 2015, o Grupo Junino Arrasta-pé percebeu a necessidade de crescer profissionalmente. Desde então, o Grupo se organizou por coordenações compostas por participantes que cuidam de processos específicos como: temas, coreografias, figurinos, parte financeira, entre outras demandas. Em 2016 e 2017, os espetáculos realizados pelo Grupo trouxeram à tona a história do cangaço sobre a perspectiva revolucionária, passando pela vida e morte de Maria Bonita e Lampião. O Grupo Junino Arrasta Pé contribui com vários movimentos culturais da cidade de Planaltina-DF, reivindicando espaços públicos para ensaios e apresentações.

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa, quatro (4) estudantes do Ensino Médio entre 17 e 18 anos, duas moças e dois rapazes, participantes do Grupo Junino Arrasta-pé. Os critérios de seleção foram: participar do Grupo junino, estar nos anos finais do Ensino

Médio e o interesse pela pesquisa. Três entrevistados ingressaram no grupo esse ano e se mostraram muito presentes e interessados pelo projeto..

Identificação	Idade	Sexo	Série	Tempo de participação no grupo
Estudante 1	17 anos	Masculino	3º ano	1 ano
Estudante 2	17 anos	Feminino	3º ano	1 ano
Estudante 3	18 anos	Feminino	2º ano	2 anos
Estudante 4	18 anos	Masculino	3º ano	1 ano

Quadro 1: Características dos estudantes entrevistados

4.4 Materiais e instrumentos

Os instrumentos de pesquisa foram:

1. Roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A), construído a partir dos objetivos da pesquisa e organizado em 4 eixos: 1) dados e informações relevantes sobre o estudante; 2) questões gerais sobre a participação dos estudantes no Projeto Cultural; 3) questões relativas à corporeidade e educação; e 4) questões relativas à cultura popular; e
2. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B e C), que contemplam informações relevantes acerca da pesquisa e esclarecimentos aos entrevistados sobre a pesquisa. Existiram dois TCLE's para pesquisa, um para estudantes com mais de 18 anos e outro para os responsáveis pelos estudantes com menos de 18 anos.

Os materiais utilizados para as entrevistas e suas transcrições foram: gravador de um aparelho de celular marca Iphone 6s e um notebook marca ASUS.

4.5 Procedimentos da pesquisa

Inicialmente, entrei em contato com os estudantes antecipadamente para apresentar o trabalho e confirmar seu interesse na participação da pesquisa. Com a confirmação do interesse, entreguei o TCLE antes de agendar a entrevista, para que os responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos estivessem cientes e autorizassem a participação dos adolescentes da pesquisa. Entrei em contato com

alguns responsáveis para a confirmação da autorização da participação dos adolescentes. Já com os estudantes maiores de idade, levei o TCLE no mesmo dia da entrevista para a leitura e assinatura do mesmo. Assim sendo, existiram 2 TCLE's na pesquisa, um para estudantes com mais de 18 anos (Apêndice B) e outro para os responsáveis pelos estudantes com menos de 18 anos (Apêndice C).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, com negociação do horário e do local entre pesquisadora e participantes de pesquisa. No início da entrevista, foi apresentado novamente o objetivo da pesquisa e se frisou que não haviam respostas certas nem tampouco erradas. As entrevistas foram transcritas integralmente pela própria pesquisadora.

4.6 Procedimentos de análise

A entrevista semiestruturada individual realizada com os quatro (4) participantes do estudo foi analisada a partir de categorias de análise construídas com base nos objetivos do estudo e nas falas dos entrevistados. A análise aconteceu em dois momentos específicos. Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura e análise preliminar da transcrição de todas as entrevistas individuais, sinalizando falas importantes para os objetivos do estudo. Partindo dessa análise preliminar, foram elaboradas as categorias de análise.

Em um segundo momento, realizou-se uma análise de conteúdo detalhada de todas as categorias elaboradas, em cada uma das entrevistas, com base na proposta de Autor (data). Algumas das falas sinalizadas previamente serviram como trechos ilustrativos das concepções e percepções dos estudantes de Ensino Médio sobre os tópicos do estudo e suas possíveis implicações em nível de desenvolvimento.

A seguir, apresento as categorias construídas e analisadas:

- Categoria 1: Corporeidade, cultura popular e educação: Nesta categoria, foram analisadas as concepções que os participantes têm sobre a corporeidade, a cultura popular e a educação, assim como as possíveis inter-relações entre esses três aspectos.
- Categoria 2: Participação no projeto Grupo Junino Arrasta-pé e desenvolvimento: Nesta categoria, foram analisadas as percepções dos estudantes

sobre sua participação no projeto Grupo Junino Arrasta-pé e as possíveis implicações dessa participação em nível de seu desenvolvimento.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa empírica, seguindo as categorias de análises estabelecidas e explicitadas no tópico anterior.

Análise da Categoria 1 – Corporeidade, cultura popular e educação

Estudante 1

Sobre a temática de corporeidade, o estudante 1 sinaliza que o uso do corpo é importante *“Porque primeiro ajuda você a conhecer os seus limites na dança, tipo os limites do seu corpo, que você pode aprender mais rápido ou demorar mais para aprender, conhecer suas limitações”*. Sendo assim, o estudante 1 acredita que o uso do corpo possibilita a compreensão e o conhecimento das próprias limitações corporais.

Ainda sobre a importância da corporeidade, o estudante 1 destaca o que ele sente após participar do projeto: *“Ah eu sinto que eu consigo fazer qualquer tipo de dança, aprender qualquer tipo de dança, depois que passei pelo projeto e tal, eu achava que era muito difícil, que eu não ia dar conta, e depois eu vi que era diferente, foi bem tranquilo”*. De acordo com Rios e Moreira (2015), a corporeidade é o corpo vivenciado, que torna as experiências humanas significativas, através do diálogo do corpo com outros corpos expressivos. O conhecimento surge a partir dessas experiências vividas pelo corpo.

O estudante 1 entende a dança como uma válvula de escape para os problemas: *“Acho que, quando as pessoas têm muitos problemas ou têm alguma dificuldade, alguma coisa, quando ela começa a dançar, vê que é diferente, esquece dos problemas”*.

No quesito educação, o estudante 1 deixa clara sua insatisfação por não ter nenhuma atividade fora de sala de aula; o fato de sempre estarem exclusivamente em sala o incomoda. Segundo ele, as atividades realizadas fora da sala e que envolvam o corpo são importantes: *“Acho, acho muito importante, porque sai um pouco né da sala de aula e tal, você pode ir pra escola em outros horários diferentes, como aqui também é sempre quente, então, é muito bom você sair da sala, praticar uma aula de dança, qualquer coisa que você não fique dentro de sala de aula”*. É interessante que o estudante deixa bem nítido que a sala de aula não é um lugar aconchegante e que

poderiam existir atividades fora dela, que explorassem mais o espaço da escola ou até mesmo fora da escola.

Quando perguntado de que forma essas atividades poderiam contribuir na formação dos estudantes ele diz que *“Com a troca de culturas, como na quadrilha né, a nossa era mais voltada para o nordeste, essas coisas, e a gente via que aqui no centro-oeste é diferente, a gente não sabe muito, há uma grande diferença até na forma de falar, de agir, possibilitou conhecer outras culturas”*. O estudante 1 deixa claro que em sua escola não acontece nenhum tipo de atividade que envolva o corpo além das aulas de Educação Física, que, por vezes, consistem em momentos livres para os estudantes praticarem algum esporte. Segundo ele, seria interessante existir algum tipo de competição de quadrilhas entre as escolas: *“Acho que a gente devia ter até um campeonato entre quadrilhas com as escolas pra ver qual que seria melhor assim, porque competir é sempre bom”*.

Em relação ao aprendizado durante a participação no grupo, o estudante 1 diz que *“Bom, eu conheci... Eu tinha muito preconceito sabe, contra o nordeste, danças e tal, achava muito, sei lá, achava muito sem graça, e eu vi que é diferente, é bem melhor, é bem legal, a cultura, sobre lampião, nossa, foi muito massa”*. Percebe-se que, ao participar do projeto, um dos conhecimentos aprendidos foi o da cultura popular. Ao participar e fazer parte dessa representatividade, o estudante passou a conhecer e compreender melhor a relação da cultura e da dança e toda a tradição que envolve esse movimento cultural.

Quando perguntado ao estudante 1 o que ele entende por cultura popular, o mesmo deu a entender que a cultura deve ser rotativa e estar em constante troca com outras. Ele afirma que: *“Bom, quando a cultura fica presa só em um lugar, não fica bem legal. Então, tem que ter aquela troca de cultura, as pessoas que não são do nordeste fazer quadrilha aqui e tal, porque pra ver uma diferença e essas coisas”*.

Para o estudante, fazer parte do movimento junino se tornou importante, pois ele consegue hoje perceber a importância da tradição das quadrilhas juninas. Segundo ele: *“Porque, assim, quando chega junho e esses meses assim, né a galera sempre espera esse movimento junino. Então, quando acaba não tendo, junho e julho não é mais aquele mês sem a festa junina. Virou uma tradição”*. Para o estudante 1, se torna importante manter essa tradição: *“Para trazer novos conhecimento né, e*

haver também aquela troca de cultura". O estudante percebe que a tradição das quadrilhas juninas se estende até hoje, de modo que os meses de junho e julho são marcados por esse movimento.

Estudante 2

A estudante 2 conheceu o grupo através do primo que já participava; assistiu a um ensaio e achou interessante. Quando questionada a sua percepção sobre a importância do uso do corpo, a mesma diz que acha importante *"Sim, tanto pra saúde... você passa a conhecer melhor os seus limites, como autoconhecimento"*.

Em relação ao sentimento de dançar, a estudante diz que se sente: *"Bem. Acho importante. Porque é uma atividade física, me sinto bem"*. A mesma diz que ficou surpresa com a junção do teatro e dança presente na quadrilha, pois, para ela, as duas coisas só tinham sentido separadas. Ela afirma que: *"Na verdade, foi uma novidade, eu achava que dança é dança, teatro é teatro, e quando juntou ficou interessante"*. Na opinião da estudante, o grupo a ajudou a superar as dificuldades e aprimorar suas qualidades, *"Para o teatro, eu tive um pouco de facilidade, nunca fui boa, mas eu sempre me interessei. Por isso, agora, a dança..."*. De acordo com ela, com o tempo de participação no grupo, foi possível trabalhar a timidez com a dança e o teatro.

Em relação à educação, a estudante diz que é importante a escola desenvolver atividades que envolvem o corpo. Para ela, é *"Sim, muito importante. Como eu disse né, tá sendo muito comum o caso da depressão. Como eu falei, é uma terapia né, pra você esquecer os problemas e tal. Eu acho que é importante por isso e por 'n' motivos"*. Ela também afirma que essas atividades na escola seriam importantes *"Porque você conhece o seu corpo"*. O jovem se expressa com o corpo a todo momento, através de brincadeiras, risadas e movimentação que surgem do prazer em realizar atividades (FERRARI; MILLER, 2015).

A estudante 2 se refere à atividade da dança como uma terapia, assim como o estudante 1 também percebeu a dança como uma válvula de escape para esquecer seus problemas. Quando perguntada sobre o que aprendeu durante sua participação no grupo, a estudante 2 diz que: *"Ah, conheci a história dos cangaceiros né, que eu me aprofundei mais..."*. Ela entende cultura popular como costumes *"Costumes que acontecem frequentemente ou que todo mundo tem, do povo"*. Quando perguntada

sobre a origem dos personagens representados no teatro e na dança, a estudante diz que *“Surgiram dos cangaceiros né. Eu já escutei por aí né, que os cangaceiros eram meio que ‘ladrões’ né, que tinham esses costumes de carregar muitos acessórios, carregar tudo né”*.

Sobre a representatividade da cultura do cangaço na dança e no teatro, a estudante afirma a importância de levar essa cultura para as pessoas, *“Acho que essa cultura do cangaço ela faz parte né da história do Brasil. E é interessante para as pessoas conhecerem também. Às vezes, se interessa e pesquisa mais sobre o assunto”*.

A estudante conclui dizendo que uma das principais mudanças durante sua participação no grupo foi o reconhecimento e valorização dos movimentos culturais, assim como a valorização de si mesma, *“Eu passei a ver mais importância nos movimentos culturais, em mim também, eu acho que passei a entender melhor algumas coisas”*.

Estudante 3

A estudante 3 participa do grupo há dois anos e uma das suas maiores motivações para participar do grupo foi o interesse pelo tema do cangaço, tema no qual a estudante tinha desejo de se aprofundar. Segundo ela, *“à noite, meu horário era vago. Então, tinha como eu ir para os ensaios. E no domingo também. Fui para o ensaio e eu fui gostando, porque era um tema muito interessante, que era o cangaço, e eu nunca tinha procurado saber sobre o cangaço. Virgulino, Lampião, nada. E foi um tema que, cara, eu gostei muito. Aí foi um dos motivos que me motivou a entrar na quadrilha, e foi através do João (nome fictício do ex-coordenador do grupo) que eu conheci a Arrasta-pé né”*.

Sobre questões relacionadas à corporeidade, a estudante percebe atividades que envolvem o corpo como um espaço potencial de expressão: *“Eu gosto. Até mesmo pelo fato de acordar toda quebrada no outro dia eu gosto, porque, ah sei lá, você tá dando o melhor de você ali na hora da dança, você tá mostrando, você tá tirando, você, tá expulsando aquilo que você tem guardado na hora da dança”*. É a partir dessa expressividade, dessa possibilidade de comunicação do ser com o mundo, que a dança ganha significado, pois o ato de dançar exige a manifestação do corpo integral. (SOUZA; RODRIGUES, 2013).

Na opinião da estudante, além da importância de existirem atividades corporais na escola, seria interessante desenvolver algum projeto que envolvesse teatro. Segundo a estudante, o teatro chama atenção dos alunos: *“Teatro chama muito atenção, as pessoas gostam, até mesmo pelo fato do papel principal, as pessoas gostam muito de ser papel principal. Eu acho que teatro chama mais atenção do que dança”*.

Em relação ao sentimento pela dança, a estudante reforça a dança como um momento de expressão de sentimentos: *“Ah sei lá, é uma sensação inexplicável, como eu posso dizer.. Ah, sei lá, você coloca toda a sua força de vontade, de você dançar, de você aprender, tudo ali naquele momento”*.

A dança e o teatro são as principais ferramentas presentes no grupo Arrasta-pé, como forma de representatividade da cultura popular. Para alguns dançarinos, a integração dos dois possibilitou trabalhar dificuldades e facilidades. Por exemplo, a estudante 3 relata que: *“Eu sempre tive muita dificuldade em relação aos passos. Ao teatro não, o teatro sempre foi muito tranquilo para mim, mas a dança, alguns passos, é porque são muitos passos em uma música só, então sempre tive muita dificuldade. Só que eu sempre chegava em casa e pegava e ia escutar as músicas e ficava dançando em casa”*.

A estudante acha importante desenvolver essas atividades corporais na escola e, além disso, diz que é necessário os alunos conhecerem, vivenciarem e se aprofundarem na cultura para, então, participarem de movimentos e atividades culturais. Segundo ela: *“É tudo questão de cultura, e algumas pessoas têm cultura, só que elas precisam se aprofundar mais nisso né, saber o que é. Tanto que, vamos supor, de levar a quadrilha Arrasta-pé na escola, fazer uma apresentação breve. Muitos alunos vão atrás para saber onde que elas podem ir para conhecer, para poder entrar no grupo. Então, elas precisam conhecer realmente a cultura, conhecer a dança, conhecer o grupo, conhecer o teatro, para elas saberem o que é e se vão gostar”*. A estudante concorda que, se não houvesse um grupo junino como o Arrasta-pé na cidade, seria interessante a existência de outros grupos, *“Até mesmo pelo fato das pessoas conhecerem a cultura, conhecer as coisas, colocar para fora o que tem dentro dela. Porque todo mundo tem um dom. Vamos supor que, ali dentro desse grupo, pode ter um coreógrafo que ainda não se descobriu, um dançarino que tenha*

uma boa coordenação, que consiga fazer vários passos na mesma hora. Então, eu acho muito importante isso”.

Referente à cultura popular, a estudante diz que, durante sua participação no grupo, aprendeu novos conhecimentos que possibilitaram a compreensão de outras culturas e tradições, *“Eu aprendi muito. Aprendi histórias. Porque quando eu entrei na quadrilha, eu fui atrás da história do cangaço, do Lampião. Eu não sabia quem era Lampião, nem sabia que ele existiu. Eu fui assistir o filme pra saber como é que era, eu fui atrás da cultura. Aí, eu fui ver que Lampião, ele, no nordeste, ele é conhecidíssimo, onde você for, todo mundo sabe quem é”.*

No que diz respeito ao que seria cultura popular, a estudante diz que *“Cultura... Ai, na minha cabeça, fala cultura popular já vem na minha cabeça capoeira, vem um monte de coisa. É tudo que as pessoas cultuam, tipo capoeira, música, tudo é uma cultura”.*

A estudante considera importante por manter a tradição das quadrilhas juninas: *“Acho que é uma tradição, tanto que, todo ano, estamos lá nas mesmas datas movimentando o grupo, focando na melhora do grupo, em ensaios, apresentações”.* Antes de participar do grupo, a estudante diz que não sabia da grande importância do movimento junino, principalmente, no nordeste: *“Não. Pensava que quadrilha fosse só de escola (risos). A quadrilha, para algumas pessoas, em outras cidades, é que nem escola de samba no carnaval”.*

Estudante 4

O estudante diz que um dos seus interesses para participar do grupo foi por gostar da dança e da cultura: *“Ah porque eu gosto da dança, da cultura, é bonito”.* Assim como os demais estudantes entrevistados, o estudante 4 também enxerga a importância do uso do corpo: *“Acho super interessante, para a pessoa se desenvolver e tal. Às vezes, a pessoa tá com raiva, tá com alguma coisa ali, essas coisas ajudam bastante”.* O estudante também acha importante desenvolver o uso do corpo, pois este possibilita trabalhar a timidez e a interação com as pessoas.

Segundo o estudante 4, o sentimento enquanto ele está em movimentação é de alegria, *“Fico alegre demais, alegria contagia, transmite uma essência boa demais. Vejo alegria mesmo. Ali pode estar todo mundo triste, começou a dançar, é sorriso no rosto”.* É tradicional as escolas manterem o ensino mais focado na aprendizagem

cognitiva, portanto, é frequente haver uma escassez de atividades que envolvam o corpo nos estabelecimentos educacionais. Alguns alunos se acostumam com essa ausência, outros sentem falta e necessidade de se expressar de outras formas, de aprender de outras formas. Para o estudante 4, é importante desenvolver atividades corporais na escola. Ele cita alguns exemplos de atividades que poderiam se desenvolver na escola, *“Acho que ginástica, dança, teatro, sempre é bom. Tem o hip-hop, tem o forró, entre outras danças aí”*.

Ele ainda acrescenta que, caso não houvesse o grupo junino Arrasta-pé, seria interessante um vínculo da escola com algum grupo cultural. Segundo ele, *“Grupo de percussão, pode desenvolver a coordenação motora, vai movimentar ali tocando. E tocando, ali mesmo, você vai querer dançar, você não vai escutar aquele som ali e querer ficar parado, envolve a dança também. Seria bastante interessante. Dança afro mesmo, porque ela é muito discriminada, para as pessoas conhecerem essa cultura”*. Quando perguntado ao estudante sobre a importância da corporeidade na escola, ele afirma que a dança é capaz de trabalhar vários aspectos na vida de uma pessoa: *“Eu acho. Na dança, consegue trabalhar a timidez, até o psicológico das pessoas muda um pouco. Quando tá dançando, tá se expressando. Tem pessoas muito sedentárias também, que não gosta de fazer nada. É bom também pela saúde, é bom fazer uma atividade assim que movimenta o corpo”*.

Em relação ao sentimento pela dança, o estudante diz que, após a participação no grupo, surgiu um novo significado sobre a dança para ele: *“Felicidade, alegria, paz. Demais, porque dançar é vida né, dançar é tudo pra mim agora. Depois da quadrilha né... antes não gostava muito não, mas, agora, dançar é bom e eu sei. Vi outro significado depois da quadrilha”*.

Sobre cultura popular, o estudante entende que a quadrilha junina é uma cultura e tradição do povo.

Sobre os personagens representados na quadrilha junina, o estudante diz já ter ouvido falar, mas que se aprofundou mais na história após a participação no grupo, *“Dos personagens do cangaço, só ouvi falar. Vim conhecer mais depois da quadrilha, não conhecia muito não. Penso que eram um povo viajante, viajavam direto. Um pessoal muito sério, bravo, e respeitado lá na área deles. O que eles falassem era como se fosse lei”*. Ele também concorda com a importância de representar a cultura do cangaço nos dias atuais: *“É sempre bom né, relembrar pessoas interessantes que marcaram a história, relembrar a cultura”*.

No que diz respeito ao movimento junino, o estudante 4 diz ser importante manter essa tradição. Segundo ele, a importância de se manter o movimento junino vem de gerações: *“Pela dança, sempre é bom movimentar o corpo ali, dançando. Antes, eu ouvia minha avó falar que dançava quadrilha, mas não entendia nada, não sabia, minha vó, meu pai, minhas tias, tudo falava que dançar quadrilha era bom. É sempre bom, então, né. É uma coisa que já vem tipo de herança de família já, já vem de gerações a quadrilha”*. A tradição da quadrilha junina é perceptível na população brasileira. Todos, em algum momento, já tiveram algum contato com essa tradição. As gerações passadas trazem esse movimento que resiste até os dias atuais. Com mudanças e renovações, o movimento junino se encontra mais forte e presente na região do Nordeste brasileiro, mas se faz presente nas demais regiões do país. Quando perguntado pelo interesse em outras tradições populares, o estudante 4 diz ter a tradição do grupo de percussão afro em sua família, *“Sim. Eu já tenho outro projeto, o grupo de percussão. Eu toco também, já vem de família”*.

Categoria 2: Participação no projeto Grupo Junino Arrasta-pé e desenvolvimento

Estudante 1

O estudante 1 soube do grupo através dos primos que já participavam e afirmou que quis participar do grupo *“Para conhecer pessoas novas, poder aprender a dançar também e eu também gostei do tema desse ano”*. Referente ao que o estudante 1 mais gosta no grupo, ele deixa claro que a relação com as pessoas foi o que mais o marcou: *“Ah como eu posso te dizer... A relação que essas pessoas se tratam lá e tal, todo mundo com muito carinho. Independente de tudo, todo mundo se apoia, essas coisas”*. Uma das atividades que o estudante 1 destaca como favorita é o momento das apresentações, que possibilita o descobrimento e conhecimento de lugares novos. Segundo ele: *“As apresentações, foram duas na verdade, uma que foi a primeira, que a gente foi para o orfanato, que eu nem sabia que aqui tinha orfanato, e foi muito legal. E a segunda foi no lar dos velhinhos também, que foi ótimo”*.

Na opinião do estudante 1, o projeto contribuiu para a aceitação das pessoas, pelo respeito às diferenças e pela convivência com a diversidade. Ele afirmou: *“tipo, contribuiu em aprender a aceitar as diferenças das pessoas e tal. São muitas pessoas diferentes, de diferentes culturas, diferentes cores. Então, foi mais um respeito”*. As

impressões de acolhimento e recepção que o estudante teve sobre o grupo permanecem da mesma forma desde o início da sua participação no Arrasta-pé. Ele afirma: *“Ah, foi tipo o acolhimento que eles tiveram né. Foi tipo, eu não conhecia ninguém, ninguém me conhecia e já me tratavam como se fosse da família, como se já me conhecesse há muito tempo. Então, eles são bem receptivos e acolhedores”*. As vivências e experiências do estudante 1 durante a participação no grupo foram de aprendizado e de ensinamentos que ele levará para a vida. O significado dessas experiências, segundo o estudante 1: *“Teve, de fato, mais um respeito. Eles pregavam muito isso no grupo”*.

Diante as dificuldades citadas, como a timidez para a interpretação no teatro, o estudante 1 diz que teve dificuldade com a dança e o teatro, segundo ele *“porque eu tipo nunca tinha participado de nada de dança ou teatro”*. Em relação a essas dificuldades, o estudante afirma que o grupo o ajudou a superar algumas delas: *“Sim, assim, eu fiquei menos tímido, mas ainda continuo. Mas agora é um pouco mais tranquilo. Se pedir pra eu fazer, agora eu consigo fazer”*. O estudante 1 conclui que uma das mudanças que ele percebe em si mesmo desde o início da sua participação no grupo se resume ao respeito ao próximo, *“Aprendi a respeitar mais as pessoas”*.

Estudante 2

A estudante 2 afirma que o seu sentimento em relação à participação no grupo se associa ao acolhimento: *“Ah eu me senti acolhida e acho que, assim, por participar do cangaço, eu acho que eu tinha um papel importante dentro do grupo. (risos)”*. Um dos motivos que fez a estudante gostar de participar do projeto é o conhecimento de lugares novos, pessoas e o ato de dançar.

Além disso, a estudante reconhece a importância do grupo para os jovens. Segundo ela: *“Ah é muito importante né, que acaba que é meio que uma terapia, sabe? Ah, só pelo fato de você socializar com outras pessoas, conhecer novas realidades, novos lugares, é bom pra cabeça”*. Para a estudante, o grupo de alguma forma a fez conhecer realidades diferentes e ter uma visão mais reflexiva da diversidade. O projeto foi percebido pela estudante 2 como uma terapia: *“Assim, quando eu entrei no grupo, eu meio que conheci realidades diferentes né. O fato da gente ir lá no lar dos velhinhos e tal, e tipo fez eu ter um pensamento mais crítico. O fato da terapia também, que ajuda a esquecer algumas coisas. Eu não sabia da*

situação de muitos velhinhos e tal. Aí eu passei a ter um pensamento mais crítico a respeito disso". É interessante analisar que a estudante considera a relação dos integrantes do grupo como uma relação familiar. Quando perguntada sobre como ela, hipoteticamente, apresentaria o grupo para um amigo, a mesma diz: *"Ah, eu falaria que, a partir do momento que ele entrar no grupo, ele ia adquirir meio que uma família, né"*.

A respeito das vivências e experiências do grupo, a estudante 2 diz que, após a participação, passou a enxergar os grupos culturais de outra forma: *"Foram muito importantes. Influenciou muito, passei a ter outra visão a respeito desses grupos culturais"*. Segundo Ferrari e Miller (2015), o psicólogo e educador Henri Wallon ressalta a importância da escola em reconhecer e oferecer o que há de melhor na cultura, a interação com o outro e com a cultura como ampliação do conceito de socialização.

A estudante 2 afirmou que descobriu e sentiu seu potencial durante sua participação no grupo: *"Sim, percebi que eu posso arrasar (risos)"*. Assim como o estudante 1, em relação ao desenvolvimento das dificuldades e facilidades com a dança e o teatro, a estudante 2 afirmou que o grupo a ajudou a perder a timidez.

Sobre o que aprendeu ou conheceu durante a vivência no grupo, a estudante 2 disse que aprendeu a conviver melhor com as pessoas. Ainda sobre as experiências vividas, a estudante ressaltou a importância de conviver com pensamentos diferentes e com a diversidade. Ela afirmou: *"Ah, eu tiro também pelo de que são várias pessoas dentro do grupo, cada uma tem personalidades diferentes. E aprender mesmo a conviver, né, com a diversidade, como eu falei também, o pensamento crítico"*. Mencionou que seu pensamento crítico foi despertado através das vivências junto ao grupo Arrasta-pé, especialmente por meio do conhecimento de outras realidades: *"O fato da gente, por exemplo, nós apresentamos em vários lugares, no assentamento do Movimento dos Sem Terras (MST). Eu passei a entender melhor a realidade das pessoas, entendeu? Que eu nunca tive contato mesmo, sempre ouvia falar, mas, através da quadrilha, eu vi mesmo, né, com meus próprios olhos"*.

Estudante 3

A estudante afirma gostar muito de participar do grupo e se sente bem em estar em contato com a cultura: *"Então, tipo assim, é uma cultura, né, a quadrilha. Então,*

me senti tipo... cara, não tem palavras para explicar em relação a isso. É porque é uma coisa que, sei lá, faz bem pra você. Sei lá, você podia estar fazendo mil coisas no mundo, mas você está tirando tempo para cultivar uma coisa, uma cultura". Em relação às atividades desenvolvidas no grupo, a estudante diz que prefere aos ensaios e suas dinâmicas a apresentações.

Sobre a influência na sua formação, a estudante 3 diz que o grupo a ajudou a direcionar sua energia e sua empolgação para algo que ela goste: *"Contribui, até mesmo porque sou muito empolgada, né? Então, quando eu foco numa coisa, é aquela coisa e pronto e acabou. Então, eu focava na quadrilha de um jeito que até minha mãe ficava assim: 'Meu Deus, o que que é isso menina? Tem vida não? É só quadrilha?' Aí, eu: 'Uai, mãe, é porque é uma coisa muito boa, ela traz um sentimento, uma coisa pra dentro de você".* A dança, como forma de expressão humana, se constitui num sistema sócio-histórico-cultural, manifestado pela observação e reprodução do observado, adaptado por técnicas que desenvolvem sentidos e possibilidades (SOUZA; RODRIGUES, 2013).

Quando perguntada sobre como ela hipoteticamente apresentaria o grupo para um amigo, a estudante 3 deixou claro que é necessário assistir a apresentação da quadrilha para poder sentir. Segundo ela: *"ah, a gente fala do cangaço, ela é... é uma história que cultua várias coisas, tem o sítio do pica-pau amarelo... Aí, eu fui explicando o tema desse ano e o tema dos outros anos. Porque todo ano teve uma diferença em cada coisa. A quadrilha é uma coisa muito inspiradora. Explicando, não dá aquela empolgação. Mas, agora, quando você assiste a empolgação, é bem maior. Então, não tem palavras para dizer".*

As vivências no grupo sempre possuem um significado para os brincantes da quadrilha. Foi notável o sentimento de pertencimento ao grupo da entrevistada 3 : *"Ah, foi muito gratificante para mim, né, porque, até mesmo é uma história que a gente vive, todo ano é uma história que você pode contar. Tipo: 'ah, ano passado a quadrilha foi tal tal tal'. E, ah, sei lá, não tenho palavras para a quadrilha. Yanto que todo ano eu falo: 'vou sair!'. Mas eu não consigo".*

Em relação às facilidades e dificuldades desenvolvidas no grupo, a estudante percebeu, durante sua participação ao longo dos 2 anos, uma diferença em relação à dança, à memorização de passos, à coordenação motora, ao ritmo e à perda da

timidez. Segundo ela: *“Ajudou muito. Tipo, se aparecer alguém aqui: ‘ah, vamo dançar desse jeito’, vou virar, vou olhar, já vou estar com metade dos passos na cabeça, não vou estar completamente, né, mas eu já vou estar com a metade dos passos na cabeça. Eu perdi muito a timidez em relação ao teatro. Até porque, quando as pessoas entram na quadrilha, elas têm que perder a timidez, querendo ou não. Porque tipo tudo tem um papel ali, até mesmo se você só dançar, você tem que perder a timidez. Alguns têm, mas as pessoas acham que estar no teatro é perder a timidez total, mas, dançando, também a pessoa tem que perder a timidez”.*

Quando questionada se houve alguma mudança em si mesma desde que iniciou sua participação no grupo, a estudante 3 citou a convivência com diversos tipos de pessoas como aprendizado e a desenvoltura mais solta na dança e no teatro. *“Eu acho que sim. Eu fiquei mais solta, eu era muito tímida, me fez perder um pouco da vergonha. Na quadrilha, você tem que aprender a conviver com todos os humores, todas as personalidades. Têm pessoas com gênio forte, outras mais tranquilas. Então, você aprende a conviver com todo tipo de pessoa”.*

Estudante 4

De acordo com a percepção do estudante 4, a dança e teatro colaboram para amenizar o retraimento social e sentimentos de desânimo. Ele relatou que sentia muito desânimo para tudo e que, após entrar no grupo, viu uma grande melhora neste aspecto: *“Eu, antes de entrar na quadrilha, era meio triste, sabe? Mas, depois, me animei bastante. Dançar é bom demais”.*

O estudante diz gostar de participar do grupo e das dinâmicas desenvolvidas nos ensaios. Segundo ele: *“Eu gosto, porque têm pessoas agradáveis, o clima lá é totalmente diferente. O que eu gostava mais era das dinâmicas no grupo, achava interessante. Os ensaios eram maravilhosos. Gosto de dançar”.*

Em relação à importância do projeto para os jovens, o estudante 4 disse que é um ótimo meio para quem tem dificuldades de socialização e timidez. *“Demais, porque ajuda muita gente, né, que é acanhado, que não gosta de dançar ou de ficar no meio do povo. Mas, lá, você aprende que isso é normal, você se solta. Até mesmo minha tia entrou. Ela nem gostava de dançar e tal. E chegou lá e se soltou”.*

Quando questionado sobre como apresentaria o grupo para um amigo, em uma situação hipotética, o estudante 4 enfatizou que grupo Arrasta-pé se diferencia dos demais grupos juninos: *“Cara, é um grupo junino, mas é totalmente diferente desses outros grupos que têm bagunça, tem isso e aquilo, aqueles passos tradicionais. Aqui, tem mais disciplina. Nos outros grupos, vejo que têm bagunça demais. E os passos também são bem interessantes. E bem mais difíceis, também (risos)”*.

O estudante 4 diz ter uma boa relação com o teatro e a dança, hoje em dia, mas que, antes de entrar no grupo, tinha dificuldades pela timidez. Na opinião dele, o grupo ajudou a melhorar essas dificuldades, , principalmente pelo teatro: *“Ajudou sim, bastante. Melhorou a timidez. Hoje, consigo me expressar melhor, na dança no teatro”*.

Em relação ao aprendizado que teve durante a sua participação no grupo, o estudante 4 relatou novos laços de amizade, eo respeito aos organizadores do grupo: *“Conheci novos amigos, aprendi a ter mais disciplina, respeitar. Coisas que se aprendem na escola também, que o aluno tem que respeitar o professor. E, lá, tem uma coordenação, tem um coreógrafo, tem tudo. E você tem que respeitar né. Aprendi a me soltar mais, eu era muito preso”*. A abordagem vigotskiana entende o conhecimento como um processo de construção através da interação do sujeito com o ambiente em que vive. (MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

Todos os estudantes entrevistados relataram alguma mudança proveniente da participação no grupo Arrasta-pé. A partir da sensação de acolhimento e pertencimento ao grupo, os estudantes relataram mudanças subjetivas importantes. Como afirma o estudante 4: *“Eu era triste demais. Agora mudei, sou mais feliz, sou um cara mais tranquilo, não ligo mais para essas coisas de tipo ‘ficar triste para quê?’. Se pode dançar, se divertir, consigo esquecer dos problemas”*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa foram analisar as concepções e percepções dos estudantes de Ensino Médio durante sua participação no projeto cultural Grupo Junino Arrasta-pé. Pode-se concluir, a partir das falas dos estudantes, que foi possível alcançar esses objetivos e identificar as compreensões dos estudantes sobre a articulação corporeidade, cultura popular e educação, e perceber as implicações da participação no Grupo Junino Arrasta-pé nos processos de desenvolvimento dos estudantes entrevistados.

Os estudantes entrevistados ressaltaram a importância da corporeidade como forma de expressão e como meio que favorece a superação da timidez (percebida como obstáculo a uma socialização ampliada), a saúde física e mental, a sensação de bem-estar, o estabelecimento de relações interpessoais e a ressignificação da cultura. Para os estudantes, o trabalho com a corporeidade beneficia o sujeito em desenvolvimento de muitas formas, por exemplo, é no movimento que eles se descobrem, percebem suas dificuldades e facilidades. A maioria dos estudantes significou a dança como uma “válvula de escape”, como “terapia” e como meio de expressão de sentimentos. Da mesma forma, Souza e Rodrigues (2013) consideram a dança como importante forma de linguagem e de manifestação artística-cultural humana, que permite vir a ser no mundo.

Vivenciar atividades de cultura popular é importante para a formação de valores, como o respeito ao outro e o respeito pela diversidade. De acordo com as percepções dos estudantes, as vivências relativas à cultura popular contribuíram de forma crítica e reflexiva para seu desenvolvimento, pois, ao conhecer novos movimentos culturais e populares, criou-se um contexto que favoreceu a superação de preconceitos. É através da conscientização que é gerado um pensar crítico da realidade, evitando o fanatismo, a generalização sobre as diversidades e o medo da liberdade, que permite reconhecer a humanização através dos próprios olhos. No entender de Paulo Freire (2002, p. 24), “O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe”. Os estudantes afirmam que as possibilidades de (re)conhecimento de outras realidades através do grupo foi fundamental para enxergar e valorizar a existência de outras situações sociais e experiências culturais, antes ignoradas e/ou julgadas. Paulo Freire (2002) ressalta a importância e a

necessidade de se entender a existência humana a partir de sua substancialidade, ou seja, o reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos.

Os estudantes entrevistados consideraram importante que a escola desenvolva atividades que envolvam a corporeidade e a cultura popular, a fim de tornar a educação mais significativa, prazerosa e contextualizada, que permita o desenvolvimento e conhecimento de suas potencialidades. Nas obras de Laban (1981; 1990) percebe-se que a dança, em uma perspectiva educativa, contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois o movimento, quando concebido de forma expressiva e comunicativa, permite ao sujeito compreender o mundo de maneira diferenciada. A dança e o teatro podem ser pensados como forma de conhecimento, de experiência estética e expressão humana, fundamentais para a educação social do sujeito (MARQUES, 1999).

A possibilidade de conhecimento de outras culturas e histórias, possibilitada pela participação no Grupo Junino Arrasta-pé, foi outro ponto que os estudantes destacaram como positivo. A abertura para vivências e experiências possibilitou a ampliação da socialização. A participação no grupo os ajudou a superar a timidez, significada pelos estudantes como uma limitação. Além disso, participar do Grupo Junino colaborou para o autoconhecimento, para a compreensão de questões pessoais, para despertar o interesse por outros grupos e movimentos culturais. Alguns dos estudantes destacaram a socialização como ápice de suas mudanças subjetivas, vista de forma positiva pela possibilidade de aprendizado de convivência com pessoas de diferentes realidades. A aprendizagem do ser humano é constante e não acontece de forma isolada, como afirma Vigotski (2001, p.63) "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento". Portanto, a partir da participação dos estudantes no grupo, que possui pessoas de diferentes crenças, etnias, religiões, e culturas, permitiu-se a construção de novos conhecimentos através da convivência e troca de informações.

O presente trabalho buscou entender, através do discurso de estudantes de Ensino Médio, a relevância da interface entre a corporeidade, a cultura popular e a educação. Esta interface está presente no Grupo Junino Arrasta-pé através da dança e do teatro. Consideramos a pesquisa relevante pois contribui para aumentar o (pouco) acervo de referências e investigações das temáticas da corporeidade e da

cultura popular na área educativa e por colocar os estudantes enquanto protagonistas da pesquisa.

Sinalizamos a necessidade de um olhar mais amplo em relação a outras formas educativas que contemplem as vivências e experiências de vida dos estudantes. Formas educativas que envolvam o corpo e a cultura e que não fiquem restritas exclusivamente ao espaço da sala de aula.

7. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. IN **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. MOLL, Jaqueline... [et al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARRETO, J. R. P.; PEREIRA, M. M. S. **Festejos juninos: uma tradição nordestina**. Recife: Nova Presença, 2002.
- BENETTI, G. M. F. et al. **A potencialidade da corporeidade na escola: possibilidades de transformação à potencialidade**. *Revista Vydia*, Santa Maria: v. 21, n. 38, p. 125-132, jul./dez. 2002.
- BOZZA, D.A.; AHLERT, A. **O corpo na escola de Ensino Médio: relações e interrelações históricas, culturais e sociais**. 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_denis_e_aparecida_bozza.pdf> Acesso em: 17 de dezembro de 2018.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.
- BRASIL, **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Nº 184-A, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de out de 2018.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- FABRIN, F.C.L; NÓBREGA, M.L.S; TODARO, M.A. **Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- FERRARI, S.M.C; MILLER, M.M. **Estratégia de inclusão: resgate da corporeidade no interior das escolas**. *Revista Psicopedagogia*, São Carlos, 32(99): 336-45, 2015.
- FOUCAULT, M. “Os corpos dóceis”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a, p. 125-52.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GEHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS. 2009.

LIMA, M.E, NETO, C.E, ROCHA, C.A. **Breve Reflexão acerca da Reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação dos estudantes.** Congresso Nacional de Educação, ISSN 2176-1396, 2017.

MARQUES, A. F. **A Educação Escolar e o Resgate da Identidade Cultural das Classes Populares.** Revista Ciência & Educação, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 65-73, 2000.

MARQUES, I. A. **Linguagem e dança.** São Paulo: Digitexto, 2010

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, L.P; OLIVEIRA, S.P.P. **Paulo Freire e Vygotsky: Reflexões sobre a Educação.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

MENDES, M.I.B.S; NOBREGA, T.P. **Cultura do Movimento: Reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura.** Revista pensar a prática, v. 12, n. 2 (2009). Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/4981> > Acesso em: 15 de setembro de 2018.

MILANI, A.S. O corpo que dança na escola. In: FABRIN, F.C.L; NÓBREGA, M.L.S; TODARO, M.A. **Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, W. W. **CORPOREIDADE É !!!!!!!.** Croniqueta 27 – Produzida na Atual Forma em 27-01-2003. Disponível em: < http://adm.online.unip.br/img_ead_dp/35421.PDF > Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

MOREIRA, W. W. **Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo.** In: BENTO, J. O; MOREIRA, W. W. O Homo sportivus: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, p.113-178, 2012.

NANNI, D. **Dança Educação: pré-escola a universidade.** 2º. ed. Rio de Janeiro, 1998.

NAUJORKS, M.I. **Henri Wallon: por uma teoria dialética na educação.** Cadernos: edição: 2000 - N° 16. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/02/a6.htm> > Acesso em: 13 de setembro de 2018.

NÓBREGA, T. P. **Corpo e natureza em Merleau-Ponty**. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. 2014. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/42753> > Acesso em: 17 de setembro de 2018.

NÓBREGA, T.P. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, v.13, n.2, p.141-148, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf> > Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

NÓBREGA, T.P. **Qual o lugar do corpo na Educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 13 de setembro de 2018.

NÓBREGA, T.P. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRRN. PONTES, H., (1999). Os mistérios do número 8 e a aula inaugural de Lévi-Strauss no Collège de France. In: CATANI, A. M., MARTINEZ, P. H. (orgs.). Sete ensaios sobre o Collège de France. São Paulo: Cortez, p. 43-59, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

RIOS, F.T.A.; MOREIRA W.W. **A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem**. Evidência, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

SANTOS, Mário Ribeiro dos Santos (Org.) **Cartilha do Ciclo Junino 2008**. Recife, 2008.

SILVA, N. B. VELOSO, T. M. G. PINTO, F. M. **Dançarinos de quadrilha junina: um divertimento que é trabalho?**. Cadernos de psicologia social do trabalho. 2015, vol.18, n.1, pp. 1-14. ISSN 1516-3717. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172015000100001 > Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

SMOLKA, A. L. B. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630> > Acesso em: 25 de setembro de 2018.

SOUSA, H. H. L. de. **Vygotsky e o brinquedo: corporeidade e aprendizagem**. Comunicações. Piracicaba. v. 8, n. 1, p. 192-196, jun. 2001.

SOUZA, P. H. A.; RODRIGUES, R. R. **Dança e Educação Integral: Diálogos entre arte e ensino na construção de sujeitos**. IV Seminário Nacional Corpo e Cultura. Anais do IV Seminário Nacional Corpo e Cultura. 2013. FE/UFG ISSN 2175-554X.

Trigueiro, O. M. (2007). **O festival de quadrilhas estilizadas no Parque do Povo.** Jornal Intercom Notícias, 3(64). Disponível em: <
<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/jornal/article/viewArticle/3028/2842>>

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader.** Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p. 338-354.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os estudantes

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Apresentação do entrevistador.
- Esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado, e à necessidade do registro da entrevista em áudio, o fato de não existir resposta certa versus errada, e que estamos ali para aprender mais sobre o assunto.

Observações: Antes de marcar e realizar a entrevista, o responsável pelo entrevistado deve preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a mesma.

- Gravar os dados de identificação da entrevista: data de realização, número de entrevista (primeira ou segunda que o participante faz).

I. Dados e informações relevantes sobre o estudante:

1. Qual a sua idade?
2. Que ano do Ensino Médio você está cursando?
3. Há quanto tempo você participa do Grupo Junino Arrasta-pé?
4. Como você soube do Grupo Junino Arrasta-pé? Através de que ou quem?
5. Por que você quis participar do grupo?

II. Questões gerais sobre a participação dos estudantes no Projeto Cultural:

1. Como você se sente em relação a sua participação no grupo?
2. Você gosta de participar no grupo? Por quê? O que você mais gosta? (Solicitar exemplos de atividades do projeto que ele gosta).
3. Você considera que o projeto é importante para os jovens? Por quê?
4. E para você? O projeto é importante? Por quê? Em sua opinião, o projeto contribui para sua formação? Como?
5. Como seus pais ou responsáveis se sentem em relação a sua participação no grupo? Eles te apoiam?
6. Se você tivesse que apresentar o grupo a algum amigo, como você faria? Quais impressões sobre o grupo você passaria para ele?
7. Como você considera as vivências e experiências no grupo? Qual o significado dessas experiências para você?

III. Questões relativas à corporeidade e educação:

1. O que você acha sobre atividades que envolvem o corpo?
2. Você acha importante o uso do corpo? Por quê?
3. Em sua opinião, a escola deveria desenvolver atividades corporais? Você poderia me dar exemplos?
4. Como você se sente quando dança? Você acha importante dançar? Por quê?
5. Como você se relaciona com a dança e o teatro? Você tem alguma facilidade ou dificuldade para dançar e interpretar? (Solicitar que liste suas facilidades e suas dificuldades).
6. Em sua opinião, o projeto ajuda em relação a essas facilidades e dificuldades? Como?
7. Você acha importante que a escola realize atividades que envolvam o corpo? Quais? Em sua opinião, essas atividades podem contribuir para a formação dos estudantes? Por quê? Como?
8. Você acha interessantes essas atividades na escola? Na sua escola existe algum projeto, aula ou momento direcionado à corporeidade?
9. Se na comunidade não tivesse o Grupo Junino Arrasta-pé, você acharia interessante existir algum grupo cultural na escola?

IV. Questões relativas à cultura popular:

1. Você poderia me descrever o que aprendeu ou conheceu durante a participação no projeto?
2. Sobre as danças desenvolvidas no grupo, você as conhece ou já tinha ouvido falar?
3. O que você entende por cultura popular ou cultura do povo? Você poderia me dar algum exemplo?
4. Você sabe me dizer de onde surgiram as danças e teatros desenvolvidos no projeto? Quem são esses “personagens” interpretados na dança e no teatro?
5. Você acha importante o movimento junino? Por quê?
6. Para você, qual a importância de manter a tradição das quadrilhas juninas?
7. Você se interessa por outras tradições populares? Quais?
8. Você acha que houve alguma mudança em você durante a participação no grupo? Se sim, qual?

Essas foram as últimas perguntas da entrevista. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes maiores de 18 anos)



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Departamento de Teoria e Fundamentos

Caro (a) estudante,

Convido você para participar de uma entrevista, que fará parte de uma pesquisa sobre corporeidade e cultura popular na Educação, pela qual sou responsável. Esclareço que a participação na entrevista é voluntária, sendo que você está livre para participar ou não da mesma, e que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar. Caso você aceite o convite, gostaria de sua autorização para que a entrevista seja gravada em áudio, com o intuito de facilitar a mesma. Esclareço, também, que você está livre para aceitar ou não a gravação da entrevista em áudio.

Sou aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre ‘Corporeidade, cultura popular e educação na perspectiva de estudantes do Ensino Médio’. Este estudo beneficiará educadores e alunos do Ensino Médio, pois visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos estudantes do Ensino Médio em seu desenvolvimento integral, assim como melhorar o atendimento oferecido aos alunos no contexto educativo.

Para a realização do estudo será necessário fazer uma entrevista com estudantes que participam do projeto comunitário “Grupo Junino Arrasta-pé” voltados para o tema da pesquisa. As entrevistas serão realizadas conforme a disponibilidade dos estudantes participantes. Como colocado anteriormente, a participação na entrevista é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever. Informo também, que a entrevista terá no máximo 30 minutos de duração e que a identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, você poderá me contatar pelo telefone (61) 983734764 ou no endereço eletrônico ellenbrito1503@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer mais sobre esta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Cordialmente,

Pesquisador Responsável – Ellen Brito de Sousa
UnB – FE Matrícula: 140168222

Brasília, ____ de _____ de _____.

Sim, concordo em participar da entrevista e com a gravação em áudio da mesma.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:

E-mail (opcional):

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudantes menores de 18 anos e seus responsáveis)



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Departamento de Teoria e Fundamentos

Senhor(a) responsável,

Convido o(a) seu(sua) filho(a) para participar de uma entrevista, que fará parte de uma pesquisa sobre Corporeidade e Cultura Popular na Educação, pela qual sou responsável. Esclareço que a participação na entrevista é voluntária, sendo que ele (ela) está livre para participar ou não da mesma, e que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar. Caso ele (ela) aceite o convite, gostaria de sua autorização para que a entrevista seja gravada em áudio, com o intuito de facilitar a mesma. Esclareço, também, que ele (ela) está livre para aceitar ou não a gravação da entrevista em áudio.

Sou aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre 'Corporeidade, Cultura Popular e Educação na perspectiva de estudantes do Ensino Médio'. Este estudo beneficiará educadores e alunos do Ensino Médio, pois visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos estudantes do Ensino Médio em seu desenvolvimento integral, assim como melhorar o atendimento oferecido aos alunos no contexto educativo.

Para a realização do estudo será necessário fazer uma entrevista com estudantes que participam do projeto comunitário "Grupo Junino Arrasta-pé". As entrevistas serão realizadas conforme a disponibilidade dos estudantes participantes, no espaço do projeto comunitário. Como colocado anteriormente, a participação na entrevista é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever. Informo também, que a entrevista terá no máximo 30 minutos de duração e que a identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (61) 983734764 ou no endereço eletrônico ellenbrito1503@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer mais sobre esta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Cordialmente,

Pesquisador Responsável – Ellen Brito de Sousa

UnB – FE Matrícula: 140168222

Brasília, ____ de _____ de _____.

Sim, concordo com a participação do(a) meu (minha) filho(a)

_____ na
entrevista e com a gravação em áudio da mesma.

Nome do(a) responsável:

Assinatura do(a) responsável:

E-mail (opcional):

Sim, concordo em participar da entrevista e com a gravação em áudio da mesma.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:
